

REFORMA EDUCATIVA NEOLIBERAL DEL SISTEMA DE BACHILLERATO DE LA UNAM, MÉXICO

Luis Darío Salas Marín¹

Universidad Nacional Autónoma de México.

Recibido: 2/09/2013

Aceptado: 12/11/2013

Resumen:

La nueva división internacional del trabajo, iniciada en la década de 1970 y profundizada por el capitalismo global en el decenio de 1990, pretende erosionar la educación pública global al adecuar los sistemas educativos nacionales a los requerimientos del mercado laboral con mano de obra barata y distintos grados de cualificaciones profesionales para ello, la derecha política internacional ha trasladado la forma de operar de las empresas a los centros educativos con planes y programas de estudio reformados en la perspectiva de la economía - sociedad del conocimiento y el discurso político de las competencias educativas para crear un perfil del egresado con valores empresariales donde el alumno es responsable de su propio aprendizaje durante la vida, además de ser individualista, competitivo, flexible y sociable en la resolución de tareas por equipo.

La reforma educativa del sistema de bachillerato de la UNAM iniciada en el 2008, no solo se adecua a los nuevos requerimientos del mercado laboral, sino que también hace suya la política educativa de los organismos internacionales, por medio del discurso de las competencias, con objeto de privatizar esta institución educativa mediante el lenguaje empresarial de las cualificaciones profesionales.

Palabras-clave: Reforma educativa, política educativa, organismos internacionales, competencia y bachillerato.

Abstract:

The new international division of labor, which began in the 1970s and deepened by global capitalism in the 1990s, intended to erode global public education to national education system adapt to the requirements of the labor market with cheap labor and other degrees of professional qualifications to do so, the international political right has shifted how businesses operate schools with curriculum plans and reformed in the light of the economy – the knowledge society and the political discourse of educational skills create a profile of the graduate business values where the student is responsible for their own learning throughout life, besides being individualistic, competitive, flexible and sociable in the resolution of tasks per team.

Educational reform school system of UNAM began in 2008, not only conforms to the new requirements of the labor market, but also endorses the educational policy of international organizations, through the discourse of competence, to privatize this educational institution by the business language of professional qualifications.

Keywords: Education reform, education policy, international organizations, competency and high school.

¹ lui.marin@hotmail.com

“La finalidad de nuestra escuela es enseñar a repensar el pensamiento a desaprender lo aprendido y a dudar de nuestras propias dudas, pues esta es la única manera de empezar a creer en algo”.

Juan de Maynera (Op. cit. en Latapí, 2001)

“Lo que los neoliberales defienden de forma perversa es una igualdad de posibilidades para todos, no una igualdad de oportunidades [...]. Por ello, es necesario hacer visible estos procesos y luchar por unas alternativas factibles”.

José Luis Agudo, 2013

INTRODUCCIÓN

Recordemos que toda reforma educativa es un punto intermedio entre las limitaciones y problemas encontrados en el pasado y lo que se pretende mejorar en el futuro (Gimeno, 2006). Para que los escenarios educativos planeados puedan tener éxito, se necesita la participación plena y horizontal de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrariamente, la reforma educativa elaborada en forma vertical y burocrática por unos cuantos funcionarios y sus asesores, no es legítima porque carece de consenso del resto de los actores.

Lamentablemente, las reformas educativas en México se caracterizan históricamente por ser expresión de unos cuantos, las últimas reformas educativas del sistema de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que comprende el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) impulsadas en la década de 1990 y, el proceso de reforma iniciado en 2008, dan cuenta de ese problema ante la escasa participación de la comunidad académica.

Es por ello que sustentamos la siguiente hipótesis de trabajo (Salas, 2012):

La centralización de la política educativa del estado mexicano y de la UNAM, a través de las reformas en la educación pública, traducidas en nuevos planes y programas de estudio, erosionan la participación plena del profesorado en la consecución de

propuestas curriculares acordes a enfoques pedagógicos de su interés y a la realidad urbana, rural y, de pueblos originarios.

Operacionalización de la hipótesis

Política educativa del estado y de la UNAM (X)	Freno a la gestión pedagógica del profesorado (Y)
(x1) Sumisión al BM y OCDE —————→	(y1) Imposición de enfoques pedagógicos
(x2) Corporativismo educativo —————→	(y2) Control del profesorado
(x3) Verticalismo político —————→	(y3) Obstáculos a la organización y lucha de clase.

La iniciativa de reformar este sistema de bachillerato a partir de 2012, muestra varios aspectos preocupantes, primero, la subordinación de la UNAM a la política educativa de los organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) unidos por la mercantilización y privatización de la educación pública.

Segundo, el centralismo y control político administrativo de las autoridades de la UNAM ejercidos sobre los órganos de decisión académica, particularmente de los Consejos Técnicos y de las comisiones encargadas de coordinar la reforma educativa al interior del sistema de bachillerato y tercero, la actitud acrítica y sin poder de clase de la mayoría del profesorado del CCH y de la ENP que acotan las posibilidades de organizar, enfrentar, cuestionar y plantear alternativas de política educativa frente a la privatización y mercantilización de la UNAM por medio de los planes de estudio.

Lo que sucede al interior del bachillerato de la UNAM refleja lo ocurrido a nivel nacional para México en la actualidad, esto es, el poder económico y mediático transnacional y nacional usan la política y a los políticos para imponer cambios en el sistema federal y estatal de educación pública a fin de adecuar los planes de estudio de los diferentes subsistemas educativos a las necesidades de la empresa con profesores sin conciencia política y acríticos para interactuar con alumnos, cuyo perfil de egreso centrado en habilidades profesionales flexibles, se ajusten a las necesidades del mercado laboral cambiante.

No obstante, desde el nacimiento de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a fines de 1980, profesores de varias entidades del país, particularmente de Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca y, recientemente de Quintana Roo, Veracruz y Zacatecas se oponen a las políticas educativas pactadas entre grupos con intereses oscuros y ajenos al mejoramiento de la educación pública de México.

Las fuertes movilizaciones de docentes en la capital del país, Distrito Federal, contra la aprobación de las *Leyes Secundarias de la Educación*: La Ley General de Educación; La Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente, (Igartúa, 2013) se dan a últimas fechas porque el profesorado de educación primaria busca revertir dichas leyes, ya que desde un diagnóstico equivocado elaborado por las autoridades de la Secretaría (Ministerio) de Educación Pública (SEP), esta secretaría culpa al profesorado del fracaso de la educación básica de México, además de negar la estabilidad laboral del docente con evaluaciones estandarizadas y rendición de cuentas recurrentes.

Con la aprobación de las leyes secundarias de educación en el Congreso de la Unión, la educación de México pasa a manos de la iniciativa privada aglutinada en el organismo *Mexicanos Primero* bajo la rectoría de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE):

“El estado no recuperará la rectoría del sistema pedagógico nacional, sino que se le entregara a la iniciativa privada y a la OCDE. A partir de ahora, la agenda y el marco normativo de la educación pública estarán en manos de esos dos poderes fácticos”.
(Hernández, 2013:17)

Mientras tanto, el estudiantado que ingresa al bachillerato de la UNAM, se desenvuelve en un contexto nacional donde los procesos de deculturización/aculturización son comunes en el México actual, además las fuerzas del mercado usan “el capitalismo agradable” para fomentar entre la población estudiantil, la ideología del consumo y el hedonismo de masas como mecanismos para suplir la soledad individual y colectiva, ante la falta de calidad de vida con justicia social.

Desde principios del siglo XXI, observamos una tendencia a unificar las políticas y sistemas educativos con criterios mercantilistas de la economía y sociedad

del conocimiento a nivel global para privatizar la educación pública en todos los niveles de enseñanza, ahí, los conocimientos, valores y mecanismos de evaluación son ajustados en planes y programas de estudio para las necesidades del modelo neoliberal, grupos de poder y de las empresas transnacionales.

ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIA Y LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Jones y Moore (2008) dicen que el discurso de las competencia [Enfoque Basado en Competencias (EBC)] corresponde a un contexto político determinado desde las décadas de 1970 y 1980, asociado a un conjunto de políticas de la derecha para cambiar la cultura y las instituciones (educativas) bajo la ideología del mercado. Al respecto, el responsable de este trabajo considera que el EBC más que un enfoque pedagógico es un discurso político, toda vez que no se ha comprobado su efectividad pedagógica hasta ahora.

Gimeno (2009) expresa que el uso del término competencias asume una postura particular en política educativa para abordar los problemas educativos. Aquí, el lenguaje no es neutro, muestra una postura ideológica y una intencionalidad; así, el EBC pretende servir como pensamiento único en el trono de la normatividad curricular; un asalto a la inteligencia para quienes exploran otros caminos curriculares. Este mismo autor expresa que las competencias educativas no reparan en los problemas presentados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que dichas competencias son un sistema de medida que pretende recoger información para servir como indicadores educativos y satisfacer objetivos de educación comparada de organismos internacionales tipo OCDE.

No obstante, Perrenoud (2010), teórico de origen francés, muy citado por los partidarios del EBC considera que construir competencias es no dar la espalda a los saberes, ambos casos, competencias y saberes, no se contraponen y, dice él que las competencias tienen la función de movilizar los saberes con el fin de crear capacidades para el dominio práctico de situaciones y tareas; por lo tanto, recomienda construir competencias desde el inicio de la escolaridad para transformar los centros escolares.

Hirt (2010) refuta la tesis de Perrenoud, cuando expresa que el EBC manda a un segundo plano, los conocimientos teóricos; además, Hirt niega la posibilidad de que el conocimiento se pueda movilizar, al respecto, “¿acaso podemos movilizar las placas

tectónicas?”. Este autor califica al EBC, como un llano saber técnico del que es urgente sacudirnos.

Al respecto, coincidimos con Torres (2009: 155) cuando expresa que: “las competencias son intrínsecamente creativas, adquiridas de modo informal y tácito en interacciones informales. Son logros prácticos”. Es decir, las competencias en la escuela y fuera de ella, se dan en uno mismo, al ser mejores cada día por medio de la autodisciplina y autoaprendizaje y al solidarizarnos con los demás, en el trabajo colectivo.

Pero, ¿cuáles son las competencias educativas a las que refieren algunos organismos internacionales como la OCDE y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)?.

La OCDE en el año 2001 definió las competencias básicas, denominadas también como *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), de la siguiente manera: *Competencias para el logro personal*: obtener buen empleo y buen salario; tener salud y vivir con seguridad; participar en la política; participar en redes sociales. *Competencias para el éxito de la sociedad*: productividad económica; funcionamiento democrático; cohesión social apoyada en la equidad y en los derechos humanos; sostenibilidad ecológica. (Salas, 2013: 33)

En cambio, la Comisión Europea (2004) y el EEES precisa las anteriores competencias educativas en ocho rubros: 1. Comunicación en lengua materna; 2. Comunicación en lengua extranjera; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias sociales y cívicas; 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y, 8. Conciencia y expresiones culturales. (Ibíd.: 34)

Estamos ante un colonialismo del saber (Lander, 2005), un mirar el mundo con los ojos del otro, el dominador (Carnoy, 1977 y Salas, 2011) bajo políticas educativas de la economía y sociedad del conocimiento (Valle, 2006) dictadas desde los organismos internacionales y países del Norte para controlar y dominar a los pueblos del sur mediante dichas políticas.

El discurso de las competencias es asumido como política de estado durante el gobierno federal de Felipe Calderón, 2006-2012 cuando pacta con la entonces lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Elba E. Gordillo el

Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en mayo de 2008. De las diez acciones que ambas instancias se comprometieron a realizar, la número nueve comprende la reforma curricular (orientada al desarrollo de competencias y habilidades). Cabe aclarar que la ACE ha desaparecido en la actual administración federal que inició funciones a partir de diciembre de 2012.

No obstante, el Acuerdo 649 del día 20 de agosto de 2012 publicado en el *Diario Oficial de la Federación* por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria vigente; este documento emana de la ACE y, entre las orientaciones curriculares que el plan ostenta, está el aplicar el EBC en la enseñanza de las Tecnologías de la Información y Comunicación; en la enseñanza del idioma inglés y en la presentación de proyectos de intervención socioeducativa. Asimismo, con el nuevo plan de estudios de 2012 se reduce la práctica profesional docente de un año (Plan de Estudios de 1997) a un semestre para la formación inicial de los maestros de educación primaria; por lo tanto, con el nuevo plan será más importante “chatear” que aprender a ser maestro en el escenario real de la escuela básica.

Además, el Banco Mundial (BM) presiona a los gobiernos mexicanos en turno para que implanten políticas educativas, en concordancia a los intereses de este organismo desde la década de los 90. Uno de los ejemplos recientes se dio cuando el BM autorizó en abril de 2010, un préstamo de 900 millones de dólares para beneficio de la educación básica de México a cambio de aplicar el EBC.

Asimismo, el *Pacto Por México* (alianza entre los principales partidos políticos de México: PRI, PAN y PRD) recoge las competencias educativas, en un “marco legal” para medir el rendimiento del aprendizaje de los alumnos, a través de pruebas estandarizadas tipo PISA; aplicar evaluaciones constantes del trabajo docente, bajo la responsabilidad del *Instituto Nacional para la Evaluación Educativa* (INEE), a fin de justificar su despido; crear un Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE) y contar con datos suficientes de información, útiles a los organismos internacionales en la medición comparativa de resultados –output- de los sistemas administrativos y escolares de los países miembros de la OCDE, ya que lo que importa, son esos resultados y no los problemas generados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, el *Pacto Por México* pretende dar “autonomía de gestión a las escuelas” a fin de que todos los actores involucrados en el proceso educativo resuelvan

problemas inherentes a la escuela en cuestión. Creemos que esta supuesta autonomía ligada a la descentralización educativa es falsa, en tanto, lleva más responsabilidades presupuestarias para los involucrados en los centros escolares y desatiende la obligación del Estado a proporcionar recursos económicos suficientes para el funcionamiento de las escuelas públicas.

Tenemos pues en México, España y otras partes del mundo una “descentralización y autonomía engañosa, no refiere a autonomía ligada a innovación pedagógica de cada centro, proceso de aprendizaje-enseñanza diferentes... sino autonomía presupuestaria, obtener resultados, mejorar recursos, mejorar ranking”. (Díez, 2013: 56); en suma, es un discurso moral que responsabiliza y culpa a las comunidades educativas de su crisis y fracaso e induce a que esos centros sean productivos.

Además, la OCDE, la UNESCO y otros organismos internacionales introducen una serie de términos del mundo laboral en los centros educativos, tales como la autonomía, competencias, excelencia, rendición de cuentas, talento, esfuerzo educación para toda la vida -llámese capacitación laboral permanente- flexibilidad y resultados. “conceptos que en sí mismos no generan mayores problemas... pero que reflejan, todos juntos y contextualizados en políticas neoliberales, un modo de pensar y actuar” (Agudo, 2013: 49).

El objetivo es mercantilizar la educación, donde el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje y, si fracasa, será el alumno responsable de su fracaso; lo importante, es tener mano de obra barata en el contexto de la nueva Ley Federal del Trabajo a disposición del gran capital mediante trabajos basura. La reforma curricular del sistema de bachillerato de la UNAM, a través del *Documento Base para los CCHY el Proyecto de Modificación Curricular de la ENP*, van en ese sentido.

Pero también, las reformas educativas caen en la lógica del capital y del “nuevo imperialismo” (Harvey, 2004) de los ajustes espacio – tiempo que tienen como fin reproducir la tasa de ganancia a través de la inversiones en infraestructura y educación; por ejemplo, los préstamos de organismos internacionales ofrecidos para permitir el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales de los países del sur con la condición de erosionar la vocación pública y gratuita de la educación. A fin de contrarrestar esta lógica de la movilidad del capital y su efecto demoleedor para la

educación pública, habrá que crear una formación colectiva, nacional y popular gramsciana (1975) con la incursión de diferentes colectivos (masas) en la vida política y así, disputar el poder hegemónico de la educación a las diferentes elites internacionales y nacionales.

Las reformas educativas de México en los diferentes subsistemas escolares ocurridas en los últimos años, muestran la construcción del poder de clase con ideologías diferentes articuladas entre sí, a demandas comunes, no solo sobre el tema educativo, sino también en cuestiones energéticas, seguridad y en contra de la criminalización de la protesta social; ésta última ha llegado a extremos tales que los mecanismos de control y represión que las autoridades gubernamentales usan fomentan el miedo y la desmovilización social.

No obstante, la movilización del profesorado de la CNTE y algunos sectores de estudiantes, particularmente los que estudian en las escuelas normales rurales y recientemente grupos de estudiantes del bachillerato de la UNAM, no se han hecho esperar; existe la confianza de que la movilización del profesorado y estudiantes crezca en la medida que sus demandas se articulen a otros movimientos sociales nacionales e internacionales en defensa de la educación pública y gratuita.

Las primeras movilizaciones estudiantiles, particularmente de estudiantes del CCH, contra la reforma educativa del bachillerato de la UNAM datan del año de 2009, entonces se impidió la incorporación de esta institución a la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS); posteriormente esas movilizaciones suben de tono cuando estudiantes del CCH deciden tomar las instalaciones administrativas de éste subsistema de bachillerato y la Rectoría de la UNAM en el primer semestre de 2013. El rechazo estudiantil al “Documento base”, conocido también como el “Documento de los doce puntos” y, la expulsión de algunos de ellos por oponerse a la reforma curricular del CCH, se tradujeron en la toma de los mencionados edificios a mano de los estudiantes, respectivamente y su posterior liberación bajo la condición de establecer una mesa de negociación para resolver ambos problemas a lo que las máximas autoridades de la UNAM se comprometieron a resolver.

Fue claro que las autoridades de la UNAM buscaban legitimidad y desacreditar a la vez, al movimiento estudiantil y del profesorado con la mesa de negociación donde presentaron una agenda de diálogo a desarrollar en período vacacional, época en que

disminuye la actividad académica y la movilización estudiantil, para discutir exclusivamente la reforma curricular del CCH y, excluir a la reforma educativa de la ENP; los representantes de la base estudiantil opositora a la reforma compuesta por estudiantes profesores y trabajadores administrativos se negaron a aceptar dicha calendarización de agenda de diálogo por considerar que en tales fechas no habría amplia participación de la comunidad universitaria.

Un pretexto absurdo y tal vez, premeditado de desorden en el recinto donde se llevaban a cabo las negociaciones por ambas partes, fue suficiente para que las autoridades se levantaran de la mesa y rompieran definitivamente el camino al diálogo amplio sobre la reforma curricular del CCH a fines de la primavera de 2013. Actualmente parte de los estudiantes expulsados en su momento, por oponerse a la reforma educativa neoliberal del bachillerato de la UNAM, mantienen un plantón en la explanada de la Rectoría de manera indefinida hasta que se les restituya sus derechos como estudiantes del CCH y contra la reforma educativa neoliberal del bachillerato. Otro de ellos, Mario González García encarcelado en el Reclusorio Oriente, supuestamente por alterar la paz pública, él está en huelga de hambre demandando su libertad.

Asimismo, en la redes sociales ha habido una campaña de desprestigio contra estos estudiantes y, contra profesores y colectivos sociales que abiertamente han mostrado su rechazo a esta reforma educativa neoliberal y en solidaridad con los que luchan respectivamente. Esto es, en México oponerse académicamente a una reforma educativa puede ser motivo de persecución política y de coartar la libertad individual y colectiva.

EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO Y LA UNAM

La creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y su puesta en marcha por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ciclo escolar 2009-2010, asume como directriz la economía y sociedad del conocimiento con el “Enfoque” Basado en Competencias (EBC) y la escuela como empresa mediante la certificación escolar. La RIEMS y el SNB tienen como sustento cuatro principios básicos:

- Unificación de todos los subsistemas de bachillerato en el Marco Curricular Común (MCC)
- Movilidad estudiantil para disminuir la deserción y fracaso escolar.

- Certificación escolar de los planteles de bachillerato.
- Aplicación del Enfoque basado en Competencias.

En síntesis, se pretende el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato bajo la unificación de los mismos; el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas para que el estudiante elija la opción de escuela más adaptable a su condición con el objeto de disminuir la deserción y fracaso escolar.

La Universidad Nacional Autónoma de México se deslindó en el año de 2008 de la propuesta educativa del SNB con acciones institucionales encaminadas a fortalecer su subsistema de bachillerato. Sin embargo, en los hechos, esta institución diseñó un marco de trabajo de reforma curricular para su sistema de bachillerato presentado en el año de 2012 que despertó suspicacias y oposición de una parte de la comunidad estudiantil, del profesorado y los trabajadores administrativos. Pero, ¿por qué la oposición de esta parte de la comunidad universitaria a la reforma curricular del CCH y de la ENP?

Porque es una reforma curricular sujeta a las políticas educativas de los organismos internacionales, tipo BM, OCDE, UE y UNESCO impuestas a nivel nacional, llámese RIEMS, *Pacto Por México* y *Mexicanos Primero* (un organismo empresarial dirigido por la empresa Televisa) que pretenden mercantilizar y privatizar la educación pública mediante la economía-sociedad del conocimiento y el discurso político neoliberal de las competencias, llevado de la fábrica a la escuela, para crear un perfil del egresado del estudiante de bachillerato de la UNAM con habilidades de rendimiento para el trabajo, acrítico y sumiso al sistema de explotación capitalista global. Asimismo, con estas políticas educativas de los organismos citados, se viola la autonomía universitaria y se pasa por alto el interés nacional con planes y programas de estudio ajenos a la problemática de México.

Las propuestas curriculares del CCH denominada “*Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios. Doce puntos a considerar*” y la propuesta de la ENP llamada “*Proyecto de Modificación Curricular*” reflejan en su contenido el discurso de las competencias educativas de dichos organismos internacionales interesados en resultados (*output*) de medida internacional (PISA) más que en los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje (*input*). Las autoridades del CCH encubren la aplicación del también denominado “enfoque” por competencias con la

supuesta defensa del modelo educativo del CCH, mientras que los funcionarios de la ENP hacen creer que darán continuidad al enfoque constructivista, cuando, al igual que en el CCH, se ajustan al modelo de las competencias laborales en su propuesta curricular.

Tanto la propuesta del CCH como de la ENP coinciden en priorizar el aprendizaje del idioma inglés, el desarrollo de habilidades en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el aprendizaje durante toda la vida y la asimilación de una determinada serie de valores. Esas ideas, en sí, no encierran mayor problema, pero al contextualizarlas en la política neoliberal ostentan una forma de pensar y actuar específicas. Además, el aprendizaje del idioma inglés no garantiza la solución de los problemas existenciales de los estudiantes. Asimismo, la actividad educativa de las TIC pretende reducir los tiempos del contacto cara a cara del proceso de enseñanza-aprendizaje con la reducción de las clases presenciales y, por otra parte, favorecer el aumento de tutorías, asesorías y cursos en línea. Ello significa hacer del alumno, vía TIC, responsable de su propio aprendizaje y, si fracasa, también.

El aprendizaje durante toda la vida, ligado a su vez, a una serie de valores del mundo productivo, como competencia, eficiencia, evaluación cuantitativa, flexibilidad, rendimiento y resultados, fomenta en los alumnos de bachillerato el individualismo burgués, la competencia, la obediencia y la rendición de cuentas, más que el ser estudiantes informados, formados y reflexivos. Con las reformas curriculares del bachillerato de la UNAM, se privatiza esta institución al asumir las reglas del mercado y estas reformas atentan contra la educación pública cuando asumen como suyo el lenguaje y valores del neoliberalismo.

No obstante, creemos que la actual propuesta de reforma curricular para el bachillerato de esta institución, CCH y ENP, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios* y el *Proyecto de Modificación Curricular*, respectivamente- es poco clara y contradictoria, con un lenguaje similar al de los organismos internacionales, plasmado en la RIEMS. La reforma del bachillerato universitario es alimentada por una serie de comunicados y declaraciones durante el año de 2009; por ejemplo, la UNAM informó a la opinión pública y a la comunidad universitaria el 25 de marzo de 2009 que “no existe interés en adherirse al Sistema Nacional de Bachillerato” y, con relación al proyecto de *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior*, mejor

conocido como el *Libro Azul* ...“no tienen ninguna relación con la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)”.

Posteriormente, el rector José Narro señaló que:

“Nosotros tenemos la *tradición*, nosotros hemos estado trabajando y tenemos dos diferentes sistemas de bachillerato. No nos convence que podamos irnos en un solo camino. Sí nos parece que hay muchas cosas que tenemos que hacer y mejorar, y estamos intentándolo”, esas declaraciones las hizo el 8 de diciembre de 2009², Además, expreso que esta institución no se incorporaría a la RIEMS porque esta pretendía “homologar” el bachillerato nacional, lo recuerda también Flores (2013:7):

“La oposición de Narro a los cambios en el bachillerato de México puede funcionar como ‘boomerang’ en su contra al tratar de desactivar el conflicto. ¿Cómo podrá el rector persuadir a los inconformes de que los cambios en el CCH son necesarios cuando él apeló a la *tradición*? ¿Cómo explicar que el programa de tutorías es necesario si eso mismo incluía la RIEMS que fue rechazada por el rector?”.

No obstante, los antecedentes para dar forma a la RIEMS dentro de la UNAM se encuentran en la elaboración del *Libro Azul* de 2008, consistente en plantear una serie de conocimientos mínimos o esenciales que los estudiantes de bachillerato tendrán que asimilar al finalizar su ciclo escolar. Asimismo, desde la última reforma curricular de la ENP en 1996, se priorizan las materias de ciencias exactas, en menosprecio de las ciencias sociales y humanidades, igualmente, destacan los cursos de formación y actualización docente relacionados con *habilidades (saber hacer)* en el subsistema de bachillerato, atrás a quedado la reflexión y generación del conocimiento y el debate necesario entre colegas. En síntesis, las autoridades universitarias dan señales contradictorias.

Además, en los hechos, la vida académica y laboral contradicen las palabras del rector Narro. Por ejemplo, en mayo de 2013, la UNAM dio a conocer los “*Lineamientos*

² Elena Michel, *La Razón*, 9 de diciembre 2009.

*del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura de los Sistema Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM*³; el sistema de tutorías, al menos en la ENP, funciona ya desde tiempo atrás, en el cual profesores de tiempo completo y de asignatura se les asigna un grupo escolar o tutorías de carácter individual a fin de atender esas responsabilidades; preocupa que en algunos casos, los tutores funcionan como reproductores del discurso oficial de la autoridad, al convertir esa labor en más político-administrativa que académica; además, ante la falta de infraestructura de espacios físicos, los tutores usan el tiempo de horas clase de su respectiva asignatura para dar tutoría a los grupos asignados.

Sin embargo, el rector Narro asume un lenguaje similar al de los organismos internacionales, tipo UNESCO⁴. El mensaje dado por él con motivo de la ceremonia de apertura del ciclo escolar 2013-2014, así lo demuestra:

“En el mundo actual casi no existen los trabajos para toda la vida. Hoy rige la necesidad de adaptarse a las transformaciones, de cambiar para realizar nuevas tareas o incluso de emprender actividades distintas a aquellas para las que uno se preparó. Por ello, la formación que ofrece la Universidad debe ir más allá de los conocimientos limitados a las profesiones, debe permitir a los estudiantes ampliar sus experiencias, horizontes y saberes, debe preparar para la vida”. (*Dirección de Comunicación Social de la UNAM, 12 de agosto de 2013*)

“Asimismo, se establecerá un plantel de bachillerato en San Miguel de Allende, Guanajuato, con un novedoso plan de estudios que siga las tendencias mundiales más exitosas para este nivel” (Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015: 24). Es decir, la UNAM, más allá de sus dos modalidades de bachillerato ubicadas en área metropolitana de la Ciudad de México, buscará otros espacios donde aplicar las políticas educativas de los organismos internacionales dentro de la economía y sociedad del conocimiento.

DOCUMENTO BASE PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH

³ *Gaceta UNAM*, 23 de mayo de 2013, pp. 29-31.

⁴ ...”ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra barata para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio” (Delors, 1997:71)

Creemos que el “Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar”, dado a conocer en la primavera de 2012, plasma la economía y sociedad del conocimiento, así como el discurso de las competencias o cualificaciones profesionales. *Los doce puntos del Documento Base son los siguientes:*

1. Redefinir el perfil del egresado; 2. Actualizar los programas de estudio; 3. Formar y actualizar a los profesores; 4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física; 5. Instituir el idioma inglés por tres años; 6. Fortalecer el idioma *Francés* como segunda lengua extranjera; 7. Adecuar la selección de materias de tercer año; 8. Establecer el horario continuo de 7:00 a 19:00 horas, en turnos 01 y 02; 9. Implementar clases de 1:50 horas de duración; 10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial; 11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura y, 12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender”.

A continuación, haremos comentarios a algunos aspectos de la propuesta de los Doce puntos (2012):

1. Redefinir el perfil del egresado. En este apartado las autoridades declaran que:

“Como alternativa de bachillerato terminal, el Colegio debe promover las opciones Técnicas, las cuales permiten obtener a los alumnos, de manera voluntaria, una capacitación para incorporarse en un empleo mediante la obtención de un diploma de nivel técnico”. (pág. 41)

“Los requerimientos del mercado laboral obligan a los alumnos a tener conocimientos y destrezas particulares como resolver problemas, trabajar en equipo, manejar adecuadamente las TIC, dominar el inglés como principal lengua extranjera, cuidar su salud física y mental, y desarrollar su capacidad para autorregular su aprendizaje”. (Ídem.)

Este perfil del egresado se nutre de valores, entre ellos:

La autonomía y la responsabilidad; la elaboración de un proyecto de vida propio; la resolución pacífica de los conflictos. Todo lo anterior se ajusta al discurso político de las competencias; se pretende profundizar en el perfil del egresado de salida rápida en eficiencia terminal de carácter técnico y además, con el dominio de conocimientos y habilidades adquiridos individualmente para ajustarlos a las demandas del mercado laboral.

2. Actualizar los programas de estudio.

El documento base mandata para que las comisiones de Programas de Estudio elaboren sus propuestas con base a los siguientes elementos: “Buscar la congruencia entre la estructura de los programas y, en particular, los aprendizajes, con el Modelo Educativo y *el perfil del egresado*”. “Adecuar los contenidos temáticos con base en los aprendizajes esperados, así como las habilidades transversales” [...] (pág. 43). Estamos de acuerdo en la actualización constante de los programas de estudio, pero esta actualización tendrá que ser consensada de acuerdo a las necesidades de la planta académica y del interés del alumnado y la sociedad en su conjunto. No es con la imposición de enfoques pedagógicos de moda, bajo la cortina de humo del Modelo educativo del CCH como se logrará esta tarea de revisión curricular constante.

3. Formar y actualizar a los profesores.

“Se propone un programa amplio e integral de formación, que impulsará por medio del nuevo *Centro de Formación de Profesores* (CFP), el cual desarrollará sus funciones organizando áreas dedicadas a la investigación e innovación educativa, intercambios académicos con otras instituciones, estancias docentes, así como la adopción de mecanismos que certifiquen los procesos de formación que los profesores del Colegio y del bachillerato en general demanden”. (pág. 44)

“Para todo lo anterior se requiere:

Diseñar y aplicar un Sistema Integral de Formación de Profesores (SIFP) a la luz del Modelo Educativo actualizado, el cual se construirá en el CFP. El sistema abordará la formación

disciplinaria, pedagógica, didáctica y las innovaciones académicas necesarias”. (Ídem.)

Consideramos que indiscutiblemente las necesidades del mercado y las políticas educativas de los organismos internacionales, también mercantilizaran y privatizaran la formación y actualización docente. Seguramente el CFP estandarizará la formación y actualización de profesores bajo un sistema de cursos de actualización docente centrado en el saber hacer, es decir, en las habilidades de enseñanza y aprendizaje que eludan la reflexión, el debate teórico (cuyos cursos de actualización docente brillan por su ausencia en la UNAM recientemente) y el intercambio de ideas y generación de conocimientos para resolver los múltiples problemas de la educación a nivel de bachillerato.

5. Instituir el idioma inglés por tres años.

El documento base recuerda que el inglés solo se imparte hasta el 4º semestre de ahí la necesidad de reforzar el mismo por un año más. Sin embargo, como dice Rizvi y Lingard (2013:222) “¿Cómo puede el inglés ser un idioma que nos permita ser más en lugar de tener más?”. Creemos que una forma de reducir el exceso de materias del plan de estudios del CCH es excluir algunas materias del mismo, entre ellas el idioma inglés, cuyo conocimiento el alumno lo podrá obtener en los diferentes centros de idiomas que la UNAM y otras instituciones tienen para el caso, además de asimilarlo en su vida cotidiana.

[...] 10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial.

El documento expresa lo siguiente:

“El diseño de cursos en línea abre posibilidades para que los alumnos que así lo deseen puedan optar por esta modalidad sin renunciar a la presencial. En el caso de los recursamientos, además de mantener las ofertas presenciales, se promoverán y reforzarán las opciones en línea, como son los tutoriales; esta oferta se extenderá a todas las asignaturas que lo requieran. El

acceso a la opción en línea para los recursamientos se dará cuando se obtenga una calificación reprobatoria y éstos serán apoyados por el Programa Institucional de Asesorías”. (pág. 54)

Creemos que los recursamientos en línea son la antesala para eliminar la responsabilidad de las autoridades de la UNAM en la actividad presencial del proceso de enseñanza – aprendizaje y eludir el compromiso por la suerte del aprendizaje del alumnado.

Con respecto a las tutorías, los *Lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM*,” publicados en Gaceta UNAM el 23 de mayo de 2013, oficializan los Planes Institucionales de Tutorías (PIT). Este proyecto está enmarcado, sin que las autoridades lo digan, en las políticas educativas de los organismos internacionales, tipo OCDE, y que son retomados por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

De manera preocupante, la UNAM lleva las cualificaciones profesionales de la fábrica a la escuela, mediante el programa tutorial. Dichas cualificaciones están enmarcadas en tareas para el tutor como el "Evaluar en forma continua el progreso del tutorado e identificar sus necesidades académicas, personales y/o profesionales que favorezcan su desarrollo profesional", (Art. 12, inciso III, Lineamientos...).

Pedagógicamente, el Programa de Tutoría busca, con la intermediación del tutor, la aplicación del *enfoque por competencias* centrado en el *saber hacer* de los alumnos, mediante una serie de habilidades para que los alumnos rindan más (el salón toma el papel de centro de trabajo laboral) y ser evaluados por el tutor periódicamente.

11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura. El documento propone:

“Fortalecer los cursos ordinarios y las clases presenciales con la incorporación de las TIC; promover el manejo adecuado de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos como un asunto primordial. Esta actividad debe estar orientada por el profesor; capacitar a los profesores en el uso de las TIC”. (Ídem.).

Y dice también que “...aunque se da por sentado que la educación en línea o semipresencial es una realidad, se aclara que ésta no sustituye al profesor, sino que amplía la gama de recursos pedagógicos para mejorar los aprendizajes de los alumnos”. (pág. 55)

Consideramos que los puntos 10 y 11 están encaminados para que en el futuro, el profesor y la clase presencial sean sustituidos por los cursos en línea. Además, los cursos en línea conllevan vaciar las aulas de alumnos, triturar la generación y recreación del conocimiento “cara a cara” y trastocar los derechos laborales del personal académico y ajustarlos al nuevo *Estatuto del Personal Académico reformado* (EPAr) que las autoridades universitarias pretenden imponer a espaldas del profesorado, sin un debate amplio, más allá de los órganos colegiados controlados por ellas, tanto el Consejo Universitario como los Consejos Técnicos e Internos de escuelas y facultades de la UNAM.

12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender”. El documento dice al respecto:

[‘La materia “Estrategias para aprender a aprender” se ofrecerá a los alumnos de primer semestre, dos horas a la semana (como requisito en el mapa curricular); y gracias a sus contenidos permitirá que los estudiantes se apropien del modelo Educativo, desarrollen habilidades genéricas, aprendizajes autorregulados y el sentido de pertenencia a la Universidad: Los profesores que la impartan deberán tomar un curso que se ofrecerá de manera permanente en el Centro de Formación de Profesores`]. (pág. 56)

Creemos que esta materia lejos de reforzar un aprendizaje que promueva un trabajo en equipo y grupal, reforzará el individualismo burgués al priorizar el “saber hacer” por encima de los otros saberes.

PROYECTO DE MODIFICACIÓN CURRICULAR (PMC) DE LA ENP

Paralelo a la reforma curricular del CCH, las autoridades de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) realizan una reforma curricular de su subsistema de bachillerato, que

ante las fuertes críticas que recibió la propuesta de reforma de los Doce Puntos del CCH por la comunidad universitaria, las autoridades de la ENP cambiaron el nombre de su propuesta original llamada *Proyecto de Reforma Curricular* por el de *Proyecto de Modificación Curricular* (PMC).

El PMC, al igual que la propuesta de los *Doce Puntos*, está sujeto a la economía y sociedad del conocimiento y del enfoque por competencias, cristalizados en una serie de documentos presentados como de vanguardia, novedosos y actualidad y tomados como la base para definir el PMC e impuestos a los profesores para la supuesta discusión; así quedó demostrado en el reciente *Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza* y del *Seminario Internacional*, desarrollados en el verano de 2013. En los hechos, las autoridades buscan legitimar con éste y otros ejercicios de trabajo colegiado el PMC.

Por ejemplo, las autoridades de la ENP pretenden desaparecer las materias disciplinarias por unos supuestos ejes problema interdisciplinarios, sin una lógica coherente de la construcción del conocimiento previo entre disciplina y multidisciplina. Además, esta política educativa fomentará el individualismo entre el cuerpo docente por la disputa de más de un eje problema, en términos académicos y laborales, lo que supondrá poner en entredicho las condiciones de trabajo de la planta académica, en especial de los profesores de asignatura interinos. Mientras tanto, ya existen indicios de la puesta en marcha de la modificación curricular en la ENP, al priorizar la impartición del idioma inglés y cerrar espacios para que los alumnos decidan tomar otro tipo de materias en lenguas extranjeras.

Recordemos que el Plan de Estudios núm. 15 de 1964 constaba de cinco áreas:

1. Ciencias Físico-Matemáticas; 2. Ciencias Químico-Biológicas; 3. Disciplinas Económico Administrativas; 4. Disciplinas Sociales; 5. Humanidades Clásicos.

Después, se cambió el *Plan de Estudios* de la ENP en el año de 1996, bajo el enfoque pedagógico del constructivismo, a través de una serie de estrategias didácticas orientadas para facilitar a los alumnos la construcción de su propio aprendizaje. Con este plan se eliminó el área 5 y por lo tanto, se cancelaron materias de humanidades.

Los trabajos del PMC se iniciaron en marzo de 2012 y se pretende concluir el proceso en el año de 2014. El PMC parece un recetario o un documento que da solo

indicaciones para ejecutar el mismo o ideas sin precisar un discurso pedagógico coherente.

Así, cuando en los objetivos fundamentales de la modificación curricular de la ENP, las autoridades de la ENP hablan del *marco curricular flexible* ¿refieren a la integración del plan de estudios de la ENP al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)?.

En el objetivo 2, el PMC expresa que se pretende “brindar a los alumnos una cultura amplia y una formación propedéutica y en valores, necesarias para el desarrollo de las capacidades para *aprender por sí mismos y a lo largo de la vida*”; creemos que tal objetivo ostenta una intencionalidad político ideológica a favor de la mercantilización de la educación del bachillerato de la UNAM.

Expresa la autoridad que la propuesta del PMC adopta una *metodología incluyente*, sí, para participar en la propuesta parcial de las autoridades pero no, para incluir otras alternativas de trabajo para la reforma curricular. Para muestra, ahí está la unidireccional de los *Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza* (SADE) y el *Seminario Internacional*; asimismo, llama la atención que en la fase del diagnóstico no se haya abierto la participación libre de profesores y alumnos, por ejemplo, en la realización de foros organizados a iniciativa de la propia comunidad.

Las fases del PMC comprenden los siguientes aspectos:

Diagnóstico (marzo de 2012 a enero de 2013); Fundamentación y Diseño (febrero de 2013 a la fecha); Instrumentalización; Evaluación y Seguimiento.

Fase I. Diagnóstico

En el *diagnóstico* se desarrolló una *metodología mixta* que incluyó el aspecto *cuantitativo* (solo manejo de indicadores) y lo *cualitativo* (consulta a la comunidad preparatoria y universitaria). Entre los elementos que guiaron el diagnóstico destaca el análisis de las tendencias curriculares a nivel internacional; esas “tendencias” son las directrices establecidas por organismos internacionales tales como la OCDE, UNESCO y el EEES, esto es, la UNAM hace suya las políticas educativas y el lenguaje empresarial y privatizador de estos organismos y preguntamos ¿dónde está la autonomía universitaria?. En el plano nacional, se apoyan en los planteamientos estipulados por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) los cuales son una consecuencia de las políticas educativas de los organismos citados.

En la *fase cualitativa* del diagnóstico fueron consultados los directivos de escuelas y facultades de la UNAM y es lamentable lo que opinaron de los alumnos egresados de la ENP a quienes los califican de pasivos y que solo les interesa aprobar las asignaturas. Veamos lo que se escribe:

“Los alumnos egresados de la ENP tienen una actitud pasiva ante el aprendizaje que limita su capacidad de autogestión, así como sus iniciativas para investigar y para realizar propuestas creativas”.

“Insuficiente valoración por el conocimiento, mostrando más interés por aprobar las asignatura que su aportación formativa”.

En el apartado de *retos y acciones del PMC* se dan claros indicios del enfoque por competencias cuando las autoridades señalan, por ejemplo, que pretenden “formar para la vida, para la educación permanente, para la paz y para la tolerancia, como respuesta a las demandas educativas del presente y para el siglo XXI”, así como renovar la enseñanza de diversas lenguas, llámese inglés, y fortalecer el uso de las TIC.

Fase II. Fundamentación y Diseño.

Se abrieron las siguientes comisiones para que el profesorado se integrara a las mismas:

Seminario Internacional; Modelo Educativo; Plan de Estudios; Programa de Profesionalización Docente; Programa Docente sobre el Uso de TIC; Programa de Producción de Materiales.

Expresan las autoridades de la ENP que el Modelo Educativo se construirá a partir de las tendencias educativas mundiales; el diagnóstico del PE-96; el contexto nacional e institucional y los cambios que se observan en la educación superior.

Además del diagnóstico, las autoridades dan a conocer que las actividades desarrolladas durante el SADE y el Seminario Internacional servirán para crear el Modelo Educativo de la ENP. Nos parece limitada la iniciativa, toda vez que por ejemplo, la mesas que trabajaron los “Retos de la ENP en el contexto de la educación mundial” y los “Perfiles de ingreso y egreso del alumno preparatoriano” se basaron en el discurso de la sociedad del conocimiento de la UNESCO y del enfoque por competencias, respectivamente.

En las *tendencias educativas mundiales* (que son más bien las tendencias de los organismos internacionales), las autoridades recuerdan que se busca una educación media superior impulsora de programas de innovación educativa y *flexibilidad* curricular.

En el contexto nacional, las autoridades señalan que entre los retos de las instituciones de educación media superior (MCC) está el definir estándares de profesionalización docente y certificación nacional del bachillerato. ¿Éstos son también los retos de la ENP?

Expresan que el Modelo Educativo de la ENP “*preserva* la esencia de su misión educativa a través de su propuesta *formativa integral* y propedéutica, con un enfoque humanista”. Creemos que dicha propuesta va en contrasentido de una formación integral; con este tipo de propuestas educativas, la burocracia universitaria busca que el alumno rinda más y dé resultados, al respecto:

Latapí (Op. cit., Lora y Recéndez: 73) reprueba que la educación del futuro solo busca alcanzar un conocimiento limitado, de carácter útil y aplicable exclusivamente y, se pasa por alto la posibilidad de la formación integral de la persona, además de apoyarla para encontrar significados a su existencia.

Desde el punto de vista pedagógico, se insiste en que el PMC tiene como referencia el enfoque constructivista, al caso preguntamos, ¿por qué insistir en el enfoque pedagógico constructivista para la nueva propuesta curricular del plan de estudios de la ENP. O acaso, éste enfoque es un enfoque pantalla para aplicar el mal llamado enfoque por competencias?

No podemos olvidar que la introducción de un nuevo enfoque pedagógico conlleva una valoración de las fortalezas y debilidades del enfoque precedente. Hasta ahora, se desconoce una evaluación de la aplicación del enfoque constructivista en el sistema educativo nacional y de la UNAM en particular que ventile sus problemas para justificar la puesta en marcha de otro enfoque pedagógico.

Por último sobre el PMC, la *instrumentalización*; *evaluación* y *seguimiento* son etapas por venir de acuerdo a lo planeado por las autoridades del la ENP hasta el año 2014 en que concluye el proceso.

Por otro lado, tanto las propias autoridades de la UNAM como el grupo de estudiantes y profesores que se oponen a la reforma curricular del bachillerato, vienen

realizando una serie de foros para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el proceso de reforma educativa actual. Sin embargo, esas autoridades utilizan las reuniones académicas semestrales y anuales que los profesores del bachillerato tienen por área académica o disciplina para imponer su proyecto de reforma educativa; por ejemplo, al proporcionar una serie de lecturas educativas supuestamente de vanguardia y de actualidad, caracterizadas por un discurso políticamente correcto a favor de la economía y sociedad del conocimiento con objeto de ser resumidas por los distintos colectivos académicos a lo largo del período lectivo y presentadas como verdades absolutas y guías a su vez, para la reforma educativa neoliberal sin debate alguno.

Finalmente, la movilización de una parte mínima de estudiantes, profesores y trabajadores administrativos opuestos a la reforma educativa neoliberal del bachillerato de la UNAM particularmente en el primer semestre de 2013 provocó que los Consejos Técnicos del CCH y la ENP acordaran en agosto de 2013, “ampliar el plazo y las formas de consulta” para la actualización de los Planes y Programas de estudio respectivos hasta el año 2014.

CONCLUSIONES

Con las reformas curriculares del bachillerato de la UNAM, se privatiza esta institución al asumir las reglas del mercado por conducto de las políticas educativas de los organismos internacionales e igualmente, esas reformas curriculares son privatizadoras y atentan contra la educación pública cuando asumen como suyo el lenguaje y valores del neoliberalismo.

Es necesario hacer evidente este proceso privatizador y mercantilista al que está sujeta la UNAM en la actualidad para que, en conjunto, la comunidad universitaria decida en asambleas, por planteles, una serie de ejes de trabajo para estructurar otro enfoque de modificación curricular a los planes y programas de estudio del CCH y la ENP.

Mientras no se construya un poder de clase horizontal por el profesorado de la UNAM, la burocracia universitaria continuará imponiendo en forma autoritaria, bajo el respaldo de la mayoría de sus órganos académico – administrativos, agendas de reforma curricular que no corresponden paradójicamente a las necesidades de la propia universidad y del país al que aspiramos con justicia social.

También es evidente que el debate académico sobre la reforma educativa neoliberal es insuficiente, sino va acompañado por la movilización política de la comunidad universitaria articulada con otros sectores sociales que a su vez, demandan una vida digna, no secuestrada por los intereses del gran capital y sus representantes las élites.

PROPUESTAS

Debatir el discurso educativo de las competencias con los enfoques educativos precedentes, entre los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las autoridades, maestros, investigadores, intelectuales, organizaciones de la sociedad civil, padres de familia, estudiantes y trabajadores administrativos. El espacio esencial de discusión, intercambio de ideas y acuerdos, será la escuela en los distintos niveles educativos, en particular en la educación media superior.

Crear y fortalecer órganos de participación estudiantil horizontal en la toma de decisiones de los centros escolares de educación media superior con objeto de que esta comunidad académica tenga mayor incidencia en los planes y programas de estudio para este nivel educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDO, José. (2013): “Procesos de privatización: un camino a la desigualdad”. Madrid: revista *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 435, junio
- CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*. 1ª e. México: Siglo XXI
- COLEGIO de Ciencias y Humanidades (2012): “Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar”. Documento de trabajo México: *Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM
- COMISIÒN de las Comunidades Europeas. (2000): “e-Learning – Concebir la educación del futuro”. Bruselas: Comunicación de la Comisión

- COMISIÒN Europea. (2004): Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: *Comisión Europea*
- CONSEJO Técnico del CCH. (2013): “Acuerdo. Se amplía el plazo y las formas de consulta del proceso de Actualización del Plan de Estudios a lo largo de 2014 [...]” México: *Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, 15 de agosto
- CONSEJO Técnico de la ENP. (2013): “Acuerdo: Ampliar el plazo y las formas de consulta de los planes y programas de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, a lo largo del año 2014.” México: *Escuela Nacional Preparatoria*, UNAM, 21 de agosto
- CLARK, I. (2007): Sociedad del conocimiento y conocimiento de la sociedad. Madrid: Revista digital *Rebelión*, junio
- DELORS, Jacques, et. al. (1997): *La educación encierra un tesoro*. México: Correo UNESCO
- DÌEZ, Enrique. (2013): “La nueva gestión pública: el modelo empresarial en los centros públicos”. Madrid: revista *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 435, junio
- FLORES, Pedro. (2013): “CCH: atrapados en el propio juego”. México: *campus Milenio*, 21 de febrero, pág. 7
- GIMENO, José. (2006): *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata
- GIMENO, José. (2009): “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata
- GRAMSCI, A. (1975): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos
- HARVEY, D. (2004): La acumulación por desposesión. En *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal
- HERNÁNDEZ, Luis. (2013): “Reforma educativa: menú empresarial a la carta”. México: *La Jornada*, 20 de agosto, pág. 17

- HIRT, Nico. (2010): “El enfoque por competencias o la negación del conocimiento”. En México: revista *Educación 2001*. No. 178, Marzo
- IGARTÚA, Santiago. (2013): “Diagnóstico equivocado, reforma fallida”. México: revista *Proceso*, núm. 1921, agosto, pp. 16-19
- JONES, L y Moore, R. (2008): “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la nueva derecha y el proyecto de cambio cultural”. Granada, revista *Currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, núm. 3
- LANDER, E. (2005): “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, pp. 3-40
- LATAPI, Pablo. (2001): “De las cosas prohibidas en la escuela”. México: revista *Proceso*. No. 1307 Noviembre
- LORA, Jorge y Recéndez, María. (2011): *La contrarreforma universitaria neoliberal en América latina*. Puebla: BUAP
- MARGINSON, S. y Ordorika, I. (2010): *Hegemonía en la era del conocimiento*. México: UNAM
- OCDE. (2012): *Getting It Right. Una agenda estratégica para las reformas en México*. OECD Publishing
- PERRENOUD, Philippe. (2010): “Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?”. México: Revista *Educación 2001*. No. 178, Marzo
- PLAN de Desarrollo (2011): “Plan de desarrollo de la universidad 2011-2015”. México: Rectoría de la UNAM
- PRESIDENCIA de la República (2013): “Pacto por México. Acuerdos”. México: *Presidencia de la República*
- RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013): *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata
- SALAS, L. (2011): “Ejes teóricos para una geografía política de América latina”. Costa Rica: *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, pp. 1-15, II Semestre

- SALAS, L. (2012): “Modificaciones a la asignatura de geografía política para la nueva propuesta curricular de la Escuela Nacional Preparatoria”. Quito: *Centro Panamericano de Estudios e Investigaciones Geográficas*, Ecuador, (en prensa), agosto
- SALAS, L. (2013): “Geopolítica del conocimiento y la recolonización educativa”. En revista *Contexto & Educação*. Brasil: Universidad de Unijuí, núm. 189, junio
- SECRETARIA de Educación Pública. (2008): “Acuerdo Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad.” México: *Diario Oficial de la Federación*, 28 de septiembre
- SECRETARIA de Educación Pública. (2012): “Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.” México: *Diario Oficial de la Federación*, 20 de agosto.
- SECRETARIA de Planeación. (2013): “Proyecto de Modificación Curricular para la Escuela Nacional Preparatoria”. Documento de trabajo. México: *Escuela Nacional Preparatoria*, UNAM.
- TORRES, Jurgó. (2009). “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: como ser competentes sin conocimientos”. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata
- VALLE, J. (2006): *La unión europea y su política educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Tomo II. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.